


MONITORIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO UMA POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Dra. Karen Ribeiro  0000-0002-6962-4423
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Maria Clara de Freitas  0000-0002-6639-6429

Ingrid Caroline de Oliveira Ausec  0000-0003-1951-1313
Universidade Estadual de Londrina

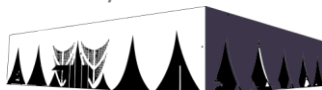
RESUMO: Este artigo tem por objetivo relatar a experiência de elaboração e os primeiros resultados da implementação pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade de Londrina NAC/UEL da Monitoria em Educação Especial. Trata-se de projeto de pesquisa em ensino em parceria com a equipe do NAC que ocorreu no ano letivo de 2021 e contou com cinco monitoras dos cursos de Psicologia e Pedagogia e seis monitorandos, universitários público-alvo da Educação Especial matriculados nos cursos de graduação presencial da UEL. Ao todo, foram realizadas 27 reuniões de supervisão das sessões de acompanhamento, em que estratégias variadas foram implementadas, desde organização de hábitos de estudos; comunicação com professores e colegas; conhecimentos das normas, dos espaços e serviços da universidade. Entre os resultados principais do trabalho, destacam-se os *feedbacks* positivos dados pelos monitorandos e pelas monitoras e os próprios desempenhos dos primeiros na resolução dos problemas e dificuldades que os fizeram procurar a monitora inicialmente. Conclui-se que a Monitoria em Educação Especial pode ser considerada um dos recursos de Atendimento Educacional Especial no Ensino Superior. Além disso, constata-se a necessidade de ampliação do número de discentes atendidos, que pode ser garantida por destinação de recursos financeiros de apoio às monitoras, aumento de profissionais na equipe do NAC para supervisão das atividades e a participação de docentes de diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria; Inclusão; Ensino Superior.

SPECIAL EDUCATION PEER TUTORING AS A SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to report the experience of elaboration and the first results of the implementation by the Accessibility Center of the University of Londrina NAC/UEL of the Monitoring in Special Education Program. This is a teaching research project in partnership with the NAC team that took place in the 2021 academic year and had five monitors from the Psychology and Pedagogy courses and six monitors, university students with disabilities enrolled in undergraduate UEL classroom courses. In all, 27 supervision meetings were held for the monitoring sessions, in which varied strategies were implemented, ranging from organizing study habits; communication with teachers and colleagues; knowledge of university norms, spaces and services. Among the main results of the work, we highlight the positive feedback given by the monitors and the students and the performance of the last ones in solving the problems and difficulties that made them initially seek the monitoring. We concluded that the Monitoring in Special Education can be considered one of the resources of the Special Educational Assistance in Higher Education. In addition, it's necessary to expand the number of students enrolled, what could be guaranteed by the allocation of financial resources to support the monitors, the increase of professionals in the NAC team to supervise activities and the participation of professors from different areas of knowledge.

KEYWORDS: Monitoring; Inclusion; Higher Education.



1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva– PNEE (BRASIL, 2008), a Educação Especial – EE é considerada modalidade transversal, pois perpassa todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, e sua implementação se centraliza na figura do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Decreto Federal nº 7611, de 17 de novembro de 2011, define assim o AEE:

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 2º § 1º).

Embora a PNEE centralize a Educação Especial no AEE, ela é ofertada de diferentes formas e em diferentes níveis de ensino, de acordo com as especificidades pertinentes a cada etapa educacional. Por exemplo, na Educação Básica – EB, o AEE acontece principalmente sob a responsabilidade do professor de Educação Especial ou do professor de apoio, e é realizado primariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, nas escolas regulares (BRASIL, 2009). Todavia, ao alcançar o Ensino Superior – ES, as ofertas se tornam menos unificadas: frente à inexistência de uma política unificada de AEE para o ES (RAMALHO, 2012), cada instituição de Ensino Superior – IES – acaba por decidir e implementar a maneira mais adequada (e possível) de realizar o AEE e assim, acompanhar e promover a inclusão dos universitários Público-Alvo da Educação Especial – PAEE – nela matriculados.

De fato, é apenas em 2011, com o Decreto Federal nº 7.611 de (BRASIL, 2011), que incluiu-se como responsabilidade da União a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade – NAC – nas instituições federais de Educação Superior, com o

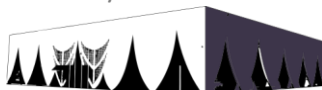


objetivo de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, art 5º, § 5º). Ainda assim, as instituições públicas de outra natureza (i.e. estaduais e municipais) e as privadas permanecem sem legislação unificada.

No estado do Paraná, por exemplo, a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) menciona o Ensino Superior como parte integrante do sistema educacional inclusivo; já o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, instaurado pela Lei Estadual nº 18419, de 7 de Janeiro de 2015 (PARANÁ, 2015), menciona o ES de forma mais direta na seção III, ainda assim resumindo-se a orientar para a adaptação do processo seletivo e de avaliação (e.g. com tempo adicional em provas e/ou critérios diferenciados) e na instrução de que sejam inseridos nos currículos conteúdos relacionados às pessoas com deficiência. Destarte, sem legislação ou política específica que instaure ou oriente sobre práticas para efetivação do AEE ou mesmo para a implementação dos NACs, cada IES paranaense tem gerado um modelo próprio de apoio à inclusão dos seus universitários PAEE.

Um desenvolvimento relevante neste contexto ocorreu recentemente, com a publicação da Lei Estadual nº 20443, de 17 de dezembro de 2020 (PARANÁ, 2020), que instaurou a política de reserva de um mínimo de 5% de vagas dos cursos de graduação e pós-graduação nas Instituições Estaduais de Educação Superior e Instituições Estaduais de Ensino Técnico do estado para as pessoas com deficiência. Nesta mesma legislação, dispõe-se que “quando necessário, promover-se-á mecanismos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas” (PARANÁ, 2020, art. 2º). Quais serão esses mecanismos e de que forma eles serão implementados? Novamente, fica em aberto, recaindo para cada IES individual a decisão e implementação.

Na Universidade Estadual de Londrina – UEL, a criação do NAC, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, ocorreu no ano de 1991, como Comissão Permanente



de Acompanhamento de Estudantes com Deficiência, em 2002 reformulado pela Resolução CEPE nº 70/02 (UEL, 2002), passando a denominar-se Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e, em 2009, consolida suas ações na área de Educação Especial sendo reestruturado enquanto Núcleo de Acessibilidade da UEL (RIBEIRO et al., 2016). Recentemente, o documento foi atualizado pela Resolução CU/CA nº 79/2021 (UEL, 2021) buscando atender às novas exigências da área de Educação Especial.

A equipe do NAC atua na remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, metodológicas e atitudinais na UEL por meio de acompanhamento educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais, sugerindo procedimentos diferenciados para o ensino e aprendizagem e trabalhando em conjunto com os Colegiados de Curso (RIBEIRO et al., 2016). A atuação da equipe consiste em realização de entrevistas iniciais com estudantes, atendimento educacional especializado e reuniões sistemáticas com coordenações de colegiados dos cursos de graduação e de pós-graduação, professores das disciplinas cursadas e demais profissionais envolvidos. O NAC também oferece oficinas temáticas para estudantes sobre diversos temas relacionados à vida universitária como aprendizagem, leitura e interpretação de textos acadêmicos, escrita acadêmica, ansiedade e avaliação acadêmica, trabalho de conclusão de curso, entre outros.

De acordo com as informações do *site* do NAC, a equipe acompanhou em 2021, 135 estudantes de graduação e pós-graduação com necessidades educacionais especiais e destes, 65 estudantes com deficiência, sendo quatro como cegueira, 14 com baixa visão, um com surdez, nove com deficiência auditiva, 19 com deficiência física, dois com deficiência intelectual e 16 com transtorno do espectro autista. A população atendida reflete a importância de ações para a promoção de sua escolarização.

Como consequência da implementação da legislação acerca da reserva de vagas dos cursos de graduação e pós-graduação nas IES do estado (PARANÁ,



2020), já mencionada, percebeu-se recentemente um aumento no número de matrículas de pessoas PAEE também na UEL, ficando sob responsabilidade do NAC/UEL o atendimento individualizado aos ingressantes PAEE, a orientação aos docentes e discentes, além de diversas outras ações de promoção de inclusão junto à comunidade universitária. Frente ao desafio da crescente demanda, a equipe passou a pensar em novas modalidades de atendimento e promoção de acessibilidade. Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de elaboração e os primeiros resultados da implementação pelo NAC/UEL de uma destas modalidades de AEE, a Monitoria em Educação Especial – MEE.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Recursos complementares às aulas podem ser necessários para apropriação dos conteúdos acadêmicos (MARTINS et al, 2021). Entretanto, conforme esclarecimentos de Amorim, Antunes e Santiago (2021), AEE no ensino superior está limitado a iniciativas pontuais de algumas IES conforme compromisso assumidos pela gestão institucional. Além disso, os autores advertem que:

Não se trata aqui de adotar o modelo de AEE da Educação Básica. É preciso que, no Ensino Superior, o AEE seja pensado em função das condições das instituições de ensino, das características dos estudantes na relação com as especificidades dos cursos escolhidos e da adequação de recursos para que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo (AMORIM; ANTUNES; SANTIAGO, 2021, p. 14).

Neste sentido, a monitoria pode ser um recurso de AEE no ensino superior. A MEE, também conhecida como Tutoria, embora não seja estratégia consensual nas IES, já teve sua implementação relatada por diversas instituições brasileiras, de diferentes formas: como parte das atribuições dos NACs (e.g. BOSBIN et al., 2013; FERNANDES, COSTA, 2015), como iniciativa de ensino/extensão (e.g. NERY, SILVA, SOUZA, 2019) e mesmo chegando a ser instaurada como programa



institucional (RAMALHO, 2012). Como exemplo deste último caso, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) define a tutoria especial como uma “experiência pedagógica”, que objetiva:

I - Oferecer assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, regularmente matriculado em cursos de Graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia. II - Proporcionar ao Tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica (UEPB, 2006).

Já a Universidade Federal da Pará (UFPA, 2018, p. 4) define a prática da monitoria como:

o processo pelo qual alunos dos cursos de graduação, atuam na condição de monitores, auxiliando alunos com deficiência na situação de ensino – aprendizagem orientada, e também na adaptação de materiais para os alunos com deficiência, regularmente matriculados na UFPA.

A partir das diferentes formas de implementação de cada universidade, também diferentes experiências, metodologias e resultados têm sido relatados. Por exemplo, Bosbin et al. (2013) apresentam a tutoria feita por estudantes do 6º semestre do curso de licenciatura em Educação Especial proposta pelo Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – NUAPDAHS da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De acordo com os autores, o plano de ação dos tutores é definido a partir do levantamento das dificuldades e necessidades do estudante por meio de fichas cadastrais. Entre as atribuições estão organizações de estudos, observação de sala de aula, entre outros. Fernandes e Costa (2015), por sua vez, expõem a experiência de tutoria de pares para estudantes com deficiência visual desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de uma cidade do interior do Nordeste brasileiro. Naquela experiência, os tutores atuam na promoção do acesso ao conteúdo das disciplinas, adaptam materiais e esclarecem dúvidas. A proposta de

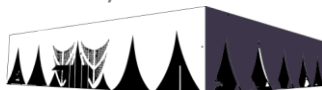


monitoria em acessibilidade apresentada pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018) pauta-se no esclarecimento de conteúdos das disciplinas no contraturno sob a orientação do professor ou coordenação do núcleo de acessibilidade, distanciando-se de uma "modalidade reforço" (p. 4) com ações que incluem, entre outras: orientações de estudos, acompanhamento de rotinas de estudos e uso de tecnologias assistivas. Já Ramalho (2012) apresenta o Programa de tutoria especial da UEPB, institucionalizado pela universidade, inclusive com a provisão de bolsas de estudo para os tutores, como ocorre também na UFPA (2018). A função dos tutores é a de atuar individualmente na permanência e desempenho acadêmico de estudantes universitários com deficiência. A análise de Ramalho (2012) ocorreu por meio de observações, análise documental, entrevistas e questionários para com os universitários PAEE, concluindo que a grande maioria dos estudantes, tutores e professores considerou como positiva a experiência de tutoria.

Ainda de acordo com Ramalho (2012), após extensa análise do programa da sua Universidade, uma das suas principais conclusões foi ser possível considerar a tutoria em Educação Especial como um serviço de AEE, ainda que com características distintas do AEE ofertado pela EB. De acordo com a autora:

Diante dos principais achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de AEE no ensino superior, mesmo que sem o reconhecimento oficial dessa terminologia por parte da própria IES. Apesar de também não ser um serviço substitutivo à sala de aula, mas com caráter de complementaridade, captamos que ele é um tipo de AEE com características e adaptações peculiares, isto é ele se dá de forma diferenciada do AEE criado para a educação básica (RAMALHO, 2012, p. 135).

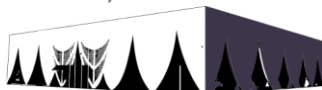
Dentre as características distintas encontradas pela autora entre o AEE no ES e na EB, podem ser mencionadas: o público para quem o AEE no ES é ofertado (no caso da UEPB, restringia-se a pessoas com deficiências física, intelectual, auditiva, visual e múltipla); o local em que acontece (que ocorria não apenas na



sala de Educação Especial da IES, mas em diversos locais, como nas dependências de cada curso); o principal ator que implementa o serviço (não sendo um professor especializado, mas um aluno universitário orientado por um profissional qualificado); e nas atividades desenvolvidas (que apoiam os universitários nas suas ações acadêmicas específicas, não se distanciando ou diferenciando daquelas atividades que ocorrem na sala de aula regular, como muitas vezes ocorre nas SRM presentes na EB).

As vantagens do emprego da ferramenta de tutoria ou monitoria especializada têm sido discutidas por vários trabalhos. Estudos mostram, por exemplo, a existência de benefícios pessoais, acadêmicos, profissionais da monitoria para todos os envolvidos no processo, como professores, monitorando e monitores (DIAS *et al.*, 2017; VIEIRA; CARVALHO; RABELO, 2016). Além de promover a permanência na universidade do monitorando, a experiência de monitoria especializada pode enriquecer a formação do monitor no aprofundamento teórico prático da área Educação Especial em estudos e cursos que subsidiam a atuação (VIEIRA; CARVALHO; RABELO, 2016; UFPA, 2018) e favorecer a comunicar entre monitorando e professor (DIAS *et al.*, 2017).

Na UEL, o serviço de Monitoria Especializada teve sua primeira ocorrência de forma experimental em 2020, como uma das frentes de ação do NAC e contando com apenas uma monitora, a estagiária do curso de Pedagogia que atuava na equipe do núcleo. Dos estudantes PAEE acompanhados pela equipe foram selecionados para a monitoria aqueles que se considerou que mais se beneficiariam deste tipo de atendimento, ou seja, aqueles que apresentavam maior necessidade de suporte educacional e acompanhamento especializado mais próximo para o sucesso de seu processo de inclusão na universidade. Em decorrência da pandemia do SARS-COV2, os contatos foram feitos de modo síncrono por meio de atendimentos previamente agendados via *Google Meet* e assíncrono utilizando-se de mensagens de *e-mail* (KAWAGOE *et al.*, 2020). Os assuntos abordados foram em relação a hábitos de estudos; memória;



comunicação entre estudante, colegiado e professores; serviços disponíveis na universidade; tecnologia; acessibilidade; entre outros. O retorno da monitora e do monitorando de graduação em relação ao trabalho desenvolvido apontou resultados promissores e indicou a necessidade e a viabilidade de manutenção e ampliação desta forma de atendimento.

Frente a isso, o Programa de Monitoria em Educação Especial do NAC foi criado e proposto como um projeto de pesquisa em ensino, no ano de 2021, que será doravante descrito neste trabalho.

3 METODOLOGIA

O objetivo principal do projeto foi proporcionar monitoria em Educação Especial aos estudantes de graduação e pós-graduação público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, o primeiro passo era a identificação, dentre os estudantes acompanhados pela equipe do NAC, daqueles que se considerou que se beneficiariam de tal serviço por apresentarem maior necessidade de suporte educacional e acompanhamento especializado para seu processo de inclusão na universidade. Após esta seleção inicial, foi feito contato e oferecido o trabalho individual de monitoria. Ressalta-se que a adesão à monitoria foi opcional, conforme indicado por Vieira, Carvalho e Rabelo (2016).

Concomitantemente à seleção de monitorandos, foi realizada a seleção de monitores interessados nos cursos de graduação em Psicologia e Pedagogia da UEL. A escolha destes cursos deve-se à formação das profissionais da equipe. Após responderem um anúncio *online*, eles foram selecionados de acordo com a disponibilidade de horário, interesse pela área de Educação Especial e conhecimentos básicos sobre o PAEE e, conforme Dias et al. (2017), domínio das tecnologias.



Após a seleção de monitoras, foi realizada uma capacitação *online*, por meio da plataforma *Google classroom*, contando com uma diversidade de estratégias de ensino como: indicação de leitura de material bibliográfico sobre o NAC e o projeto; leitura e discussão de artigos sobre inclusão no Ensino Superior; indicações de vídeos e videoaulas sobre o tema; discussões assíncronas via perguntas e respostas via *Google Classroom*; e reuniões síncronas para discussão dos materiais e orientação sobre o projeto e ações das monitoras. Também foram inseridas como estratégias de ensino as participações das monitoras em atividades regulares do NAC, como rodas de conversa com os universitários atendidos pelo núcleo e reuniões do grupo de estudos pré-existente, com a participação da equipe do NAC e colaboradores. A capacitação teve a duração formal de quatro meses, contudo, a sala de aula virtual se manteve aberta até o final do projeto, com eventual indicação de materiais e textos que fossem se mostrando relevantes frente às demandas apresentadas pelos monitorandos.

Por fim, as monitoras foram separadas em duplas e vinculadas aos estudantes PAEE que aceitaram o convite de participar do projeto. Inicialmente a escolha das duplas e respectivos monitorandos teve como critério a afinidade entre as monitoras e proximidade com a demanda acadêmica do monitorando. Elas entravam em contato com os monitorandos e passaram a conduzir atendimentos periódicos com eles, supervisionadas semanalmente pela equipe do NAC. Nas supervisões, era feito o acompanhamento das atividades, o planejamento das próximas ações e indicações de leituras e discussões pertinentes ao desenvolvimento dos casos atendidos. Inicialmente as supervisões ocorriam em grupo, com discussão de todos os casos atendidos, contudo, por instabilidade de horários, algumas passaram a acontecer apenas com a dupla de monitoras e as supervisoras.

Durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da SARS-COV 2, o acompanhamento dos monitorandos foi realizado de maneira remota e síncrona via *Google Meet*, mediante agendamento prévio, e também assíncrona,

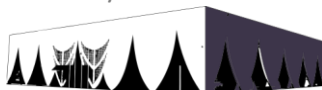


por meio de mensagens de *e-mail*. No retorno ao trabalho presencial, por escolha dos monitorandos e monitoras, alguns atendimentos permaneceram remotos e outros passaram a ocorrer na sala de recursos multifuncionais do NAC e demais espaços do *campus*, conforme demanda.

Finalmente, como medida de adequação e consecução dos objetivos do projeto, ao final dele foram criados e colhidos os resultados junto aos monitores e monitorandos, questionários de *feedback*, com o objetivo de avaliar a experiência realizada e dar sugestões para novas implementações, no futuro. O questionário dos monitorandos continha sete questões abertas e uma fechada, versando sobre o tipo de necessidade que havia levado o universitário a procurar a monitoria, por quanto tempo permaneceu em acompanhamento, qual o motivo do desligamento e quais atividades realizadas havia considerado mais/menos importantes para seu desenvolvimento. Já no formulário das monitoras, havia 13 perguntas, três delas fechadas. De forma geral, as perguntas avaliavam a percepção da monitora da sua experiência no projeto, do impacto dele no seu desenvolvimento acadêmico e pessoal e na sua experiência com educação inclusiva, além do impacto percebido também para os monitorandos que acompanhou. Algumas questões foram inseridas como *feedback* do projeto em si, com avaliações pessoais sobre as características dele (capacitação, atendimentos, etc.) e outras com espaços para sugestões para o futuro. Outros *feedbacks*, mais informais e espontâneos, também foram anotados, como forma de ilustrar os resultados alcançados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionadas inicialmente cinco monitoras, sendo três do curso de Psicologia e duas de Pedagogia, todas a partir do 3º ano de curso, além da inclusão da estagiária do Núcleo de Acessibilidade, cursando Pedagogia, somando-se seis monitoras. Para a etapa de atendimento, permaneceram quatro monitoras, duas

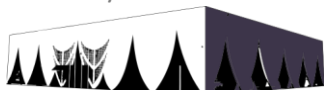


do curso de Pedagogia da UEL e de uma universidade privada e duas de Psicologia da UEL. Ao final do projeto, houve também a troca de estagiária do NAC em decorrência do fim de contrato, passando a ser uma aluna do curso de Psicologia da UEL.

Este grupo de monitoras, em duplas, atendeu no total seis estudantes público-alvo da Educação Especial, ao longo do desenvolvimento do projeto, quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino, das diferentes áreas do conhecimento. As duplas de monitoras eram alternadas, de forma que uma monitora não mantinha sempre a mesma dupla em todos os atendimentos. Da mesma forma, cada monitora atendeu concomitantemente no máximo dois monitorandos. Quatro dos monitorandos finalizaram a monitoria antes do encerramento do projeto, e dois deles permaneceram, sendo a continuidade do atendimento deles assegurada pela estagiária do núcleo, que passou a atendê-los individualmente.

Dentre as atividades realizadas pelas monitoras durante o projeto, destacam-se:

- Pesquisas bibliográficas, leitura, estudo e discussão de textos acadêmicos;
- Participação em palestras, cursos e atividades promovidas pelo NAC sobre temas pertinentes à Inclusão no Ensino Superior;
- Registro das atividades desenvolvidas em formato de relatórios padronizados de cada atendimento;
- Construção de materiais para auxílio ao monitorando na organização dos estudos como cronogramas, tabelas e folhas de registro;
- Condução de roda de conversa com discentes sobre organização para os estudos;
- Condução de sessões de estudo assistido, em que monitor e monitorando estudavam textos e materiais individuais juntos (de forma remota), com discussão posterior sobre as estratégias de estudo empregadas;

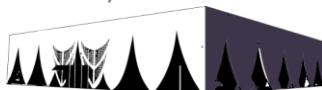


- Elaboração de material informativo para comunidade interna e externa (publicado no site do núcleo);
- Divulgação e apresentação do trabalho realizado em evento científico;
- Atendimento com auxílio do monitorando para a consecução das suas atividades acadêmicas, principalmente nos seguintes aspectos:
 - organização de hábitos de estudos;
 - comunicação com professores e colegas;
 - conhecimentos das normas, dos espaços e serviços da universidade;
 - noções básicas sobre organização da universidade;
 - exploração do Portal do estudante;
 - aprendizagem das tecnologias assistivas e tecnologias digitais (editor de texto do *Google drive*; elaboração de apresentação de seminários; *Google classroom*, entre outros).

No total foram realizadas 27 reuniões de supervisão no decorrer dos 12 meses de duração do projeto, dez delas com o grupo completo de monitoras e 17 com as supervisoras e a dupla de monitoras. Nestes momentos eram discutidos os atendimentos realizados, eram lidos, corrigidos e comentados os registros feitos pelas monitoras, e eram também tomadas decisões sobre o andamento dos casos, com eventuais indicações de materiais para leitura.

Como indícios positivos dos resultados do trabalho, ressaltamos três: a finalização do trabalho por três monitorandos que indicaram não sentir mais a necessidade do apoio; as respostas ao formulário de finalização preenchidos por dois dos monitorandos no encerramento do trabalho; e os *feedbacks* espontâneos deles ao longo do trabalho e no final dele.

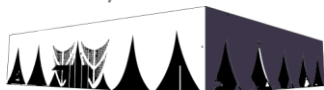
Com relação à finalização do trabalho feita pelos próprios monitorandos, consideramos isso um aspecto indicativo do sucesso do trabalho, porque entendemos que a demanda que havia feito o universitário a buscar a monitoria tenha sido trabalhada de maneira satisfatória, foi atendida a ponto de não ser mais considerada um problema pelo próprio estudante. De fato, alguns alunos



tinham demandas pontuais, como por exemplo, dificuldades com disciplinas específicas, então o trabalho nestes casos focou nestas dificuldades, e foi considerado encerrado quando elas foram atendidas. Ressalta-se que em todos os casos de encerramento da monitoria, as monitoras deixavam claro que o estudante poderia procurar novamente o trabalho caso sentisse nova necessidade.

Acerca dos questionários de finalização, apenas três monitorandos responderam, deixando *feedbacks* positivos, que consideramos importantes mencioná-los. Ainda que tenham procurado a monitoria por motivos distintos (um deles para apoio no trabalho de conclusão de curso e dois indicando dificuldades no aprendizado mais gerais), dois dos estudantes solicitaram encerramento do acompanhamento, seja por “não ter mais sentido necessidade”, seja por ter entregue o trabalho acadêmico em questão e, com isso finalizado o curso de graduação. O terceiro estudante continua em acompanhamento. Este dado revela que suportes como monitoria não implicam em dependência do discente no monitor, conforme apontado por um professor na pesquisa realizada por Ramalho (2012). Ainda, quando perguntado sobre quais aspectos consideravam mais ou menos importantes, indicaram que “todos foram importantes”, mencionando especificamente a finalização do curso, “a questão da organização” e a percepção de melhoria da qualidade do acompanhamento junto ao núcleo com o início do trabalho de monitoria (em 2021), em comparação ao trabalho que já era desenvolvido antes, junto ao NAC (em 2020). Em suas palavras: “As atividades de monitoria do último ano letivo foram superiores e melhores do que as do ano letivo de 2020”. Assim, tomados em conjunto, estas respostas nos parecem indicativos satisfatórios de que a monitoria havia alcançado seus objetivos com estes estudantes.

Outro dado digno de menção são os *feedbacks* dados pelas monitoras. No total, seis delas responderam ao formulário de finalização enviado, quatro alunas do curso de Psicologia e duas graduandas em Pedagogia. Todas indicaram não ter previamente experiência com público-alvo da Educação Especial, e mencionaram

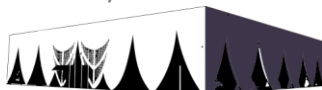


que a escolha do projeto ocorreu por interesse prévio com a área educacional, pelo contato com o NAC ou com crianças com transtornos de aprendizagem em outros locais, bem como também pela sua “relevância social do tema, e da escassez de discussões sobre a temática na grade curricular do meu curso”. Todas as monitoras avaliaram que a participação trouxe impactos positivos no aspecto profissional, e cinco, no âmbito pessoal, também. Pedidas para explicar melhor, opcionalmente, como foram esses impactos pessoais e profissionais, três monitoras responderam mencionando como o contato com questões relacionadas à Educação Especial e inclusiva foi importante, sendo que uma indicou o desejo de continuar a trabalhar nessa área no futuro. Uma falou sobre aprendizagem de aspectos relacionados ao profissionalismo, e outra indicou a relevância da experiência: "O contato com a educação especial me fez abrir os olhos para essa questão e para que eu pudesse começar a questionar mais a respeito". A segunda disse:

A monitoria, de fato, supriu uma carência de formação no curso de Psicologia. Gostei muito das leituras e das discussões na capacitação, pois nunca havia estudado sobre o tema anteriormente, sendo esse conhecimento essencial para os psicólogos que irão trabalhar na educação.

Especificamente sobre aspectos pessoais, foi mencionada a reflexão sobre as próprias práticas de estudo e a experiência com as pessoas com deficiência, como indicado na fala:

Sobre os impactos no aspecto pessoal, o contato com os monitorandos me apresentou um pouco mais da diversidade das experiências de universidade para cada um. Esse contato nos sensibiliza, num exercício empático, às barreiras que os monitorandos vivenciam. Sensibilidade não basta por si só, mas é o começo para mudanças de postura enquanto profissional/cidadã/pessoa.

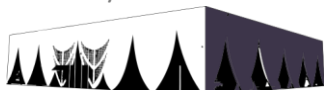


Vale a pena também ressaltar a percepção das monitoras da relevância do trabalho para os seus monitorandos. Quando perguntadas sobre os impactos positivos e negativos que acreditavam haver para eles, todas ressaltaram pontos positivos, mas também alguns neutros e um negativo. Entre os pontos positivos, elas mencionaram a finalização de trabalhos e do Trabalho de conclusão de curso (TCC), a melhoria na organização do tempo, a busca por cursos complementares que auxiliaram o estudante a sanar dificuldades com conteúdos, o desenvolvimento de uma “leitura mais dinâmica” e de técnicas de estudo e a interação social. Destacamos, neste sentido, a fala de duas das monitoras. A primeira afirma: "Acredito que o estudante se beneficiou, principalmente – e talvez de forma nem tão agradável – que não existe uma receita pronta para o sucesso nos estudos e que descobrimos o que funciona colocando as estratégias em prática". A segunda menciona que:

Com a monitoria havia a possibilidade dos alunos estarem mais sob controle dos seus estudos, de quais variáveis poderiam estar afetando ou não o comportamento de estudar. Além disso, com as sugestões e instruções, eles poderiam alterar alguns aspectos que não tivessem ajudando.

Guimarães (2021) esclarece que para muitos discentes com deficiência o TCC constitui a primeira produção acadêmica na formação inicial e uma situação avaliativa que pode ser vivenciada com ansiedade, preocupação e insegurança. O autor aponta outras dificuldades como as normas que não atendem o desenho universal e visão capacitista de alguns integrantes da banca examinadora.

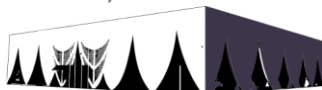
Entre os pontos neutros, uma monitora acredita que o impacto de maior peso na resolução do caso acompanhado tenha acabado acontecendo por “questões institucionais (troca de orientador do TCC, troca do tema do TCC, extensão de prazos), isto é, além do escopo da monitoria”, mas que a monitoria pode ter favorecido nos aspectos motivacionais, por terem se disponibilizado “para



escutar suas demandas e para refletir sobre as possibilidades de ação”. O aspecto negativo mencionado por uma das monitoras foi em relação ao estudante “estar um pouco dependente da monitoria”. Este ponto foi identificado e discutido ao longo do trabalho, e continua sendo trabalhado com o estudante. De fato, a própria monitora menciona, em sua resposta, algumas estratégias de encaminhamento possíveis, com as quais concordamos, quais sejam: estabelecer “uma nova estratégia que faça com que o aluno perceba que a monitoria é um suporte, onde um dos objetivos é que ele desenvolva autonomia em relação aos estudos”.

Por fim, não podemos deixar de mencionar aquilo que consideramos um terceiro indicativo dos resultados do trabalho, os *feedbacks* e comentários espontâneos coletados ao longo dos atendimentos e na finalização deles. De fato, os atendimentos eram repletos de bons indícios do andamento do trabalho, seja de forma oral, seja por *e-mail*, com os monitorandos reconhecendo a importância do trabalho feito, e/ou deixando depoimentos sobre eles. Como exemplos, podemos mencionar os agradecimentos formais feitos por um dos monitorandos às monitoras e supervisoras no TCC. Outros exemplos foram os *feedbacks* dados pelos docentes destes monitorandos, tendo alguns deles procurado o NAC espontaneamente para comentar terem sentido impactos positivos do trabalho realizado no desempenho do discente acompanhado. Guimarães (2021) ressalta a importância da empatia docente como facilitador da participação e aprendizagem do universitário.

Embora a quantidade de monitorandos atendidos tenha sido reduzida, os dados da experiência revelam que o número foi compatível com a quantidade de monitorandas vinculadas ao programa. Além disso, a quantidade limitada de monitorandos garantiu o acompanhamento responsável do trabalho desenvolvido, conciliando com as outras atribuições profissionais das profissionais envolvidas. Frente a isso, a expansão desse número, tanto de equipe quanto de alunos, nos



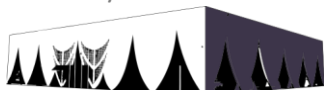
parece não apenas uma sugestão válida mas necessária, como a fala de um dos próprios monitorandos indicou:

Desconheço o funcionamento e o número de estagiários(as) que tem no projeto de monitoria acadêmica da UEL, mas acharia interessante se por acaso estiver com poucos estagiários, que fosse ampliada a equipe de profissionais, professores e estagiários que atuam no projeto de monitoria acadêmica.

Rodriguero, Galuch e Silva (2021) acrescentam que atividades como estas promovem não apenas a eliminação de barreiras pedagógicas mas também atitudinais na comunidade universidade. Além disso, as autoras pontuam que tal ação promove o sentimento de pertencimento ao grupo de discentes.

Como limitações do projeto e indicações de mudança ou ampliação futura, observa-se a necessidade de ampliar o atendimento também aos estudantes dos cursos de pós-graduações, acreditamos também que a participação de docentes apenas dos cursos de Pedagogia e Psicologia limitou a atuação de tutores estudantes destes cursos. O envolvimento de docentes de outras áreas de conhecimento contribuíram de modo a ampliar os apoios aos monitorandos, considerando a diversidade das especificidades das demandas. Além disso, os programas de monitoria precisam estar atrelados à formação continuada dos docentes (RAMALHO, 2012).

Destaca-se também que o projeto não obteve financiamento e, portanto, as monitoras desempenharam trabalho voluntário, contabilizando apenas a certificação de participação que pode ser considerada em atividades acadêmicas complementares. Diante desta condição, a quantidade de monitores interessados não atende a quantidade de universitários PAEE, gerando uma lista de espera de monitorandos. Outro desdobramento disso foi o fato de que nem sempre era possível que as supervisões ocorressem no mesmo horário para o grupo todo, já que, diferentemente das disciplinas formais, os projetos extracurriculares não têm



horários fixos nos currículos dos estudantes. A necessidade de fazer parte das supervisões individualmente com as duplas foi, infelizmente, um ponto considerado como negativo no andamento do projeto, pois as discussões em grupo dos casos eram sempre enriquecedoras. Assim, buscar viabilizar o projeto financeiramente e também em relação à disponibilidade de tempo semanal deve ser uma prioridade no futuro.

Aponta-se também a necessidade de incentivar a adesão de monitores com deficiência, conforme mencionado por Guimarães (2021). A deficiência não é impedimento para contribuir com o processo de aprendizagem de seus pares.

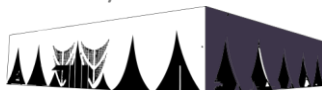
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do projeto apontam a viabilidade e importância do trabalho. Ressalta-se que a monitoria feita por uma estudante de faixa etária equivalente dos monitorando facilitou a adesão ao atendimento, troca de experiência, proximidade das vivências de conflitos, inquietações e questionamentos.

Diante do exposto, a monitoria desenvolvida na UEL pode ser considerada atendimento educacional especializado no ensino superior disponibilizado no NAC, um serviço de acessibilidade e inclusão.

O relato desta experiência não pretende ser modelo para demais IES, mas espera-se contribuir para implementação ou aprimoramento deste atendimento. Destaca-se que a iniciativa deve ampliar a limitação de um projeto e compor a política institucional, estadual e federal, ampliando assim o acesso ao PAEE e a quantidade de monitores, preferencialmente do curso de origem do monitorando, sob a supervisão da equipe do NAC e de demais docentes e agentes universitários da área interessado.

Assim como Martins et al. (2021), acreditamos que as implicações dos aspectos político-administrativos e pedagógicos institucionais no processo de



escolarização do discente com deficiência no ensino superior não podem ser discutidos sem o envolvimento de diferentes instâncias institucionais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. C.; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Da Educação Básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Rev. Acessibilidade e Inclusão no ensino Superior**, Pelotas, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RevAIES/article/view/20958/13100>. Acesso em 10 out. 2021.

BOSBIN, A. da S. et al. Atendimento educacional especializado/tutoria para alunos com necessidades educacionais especiais na UFSM: um estudo de caso. *In: XI CONGRESSO EDUCAÇÃO E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Anais [...]*. Curitiba, 2013. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7966_5949.pdf. Acesso em: jun.2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 10 jun. 2022.

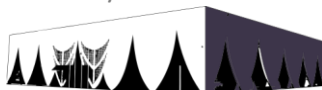
BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2022.

DIAS, R. dos S. O. et al. Percepção dos monitores para alunos com deficiência



visual nos cursos de administração e ciências contábeis. In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO. **Anais** [...]. Petrópolis, nov./dez. 2017.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>. Acesso em: 13 jun. 2022.

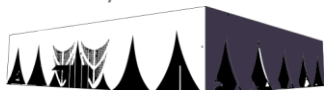
GUIMARÃES, D. N. Ensino superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELLO, F. R. L. V.; GUERRA, Ê. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (ORG.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 122-132.

KAWAGOE, L. et al. Monitoria especializada para pessoas com deficiência no Ensino Superior: experiência durante a pandemia da Covid-19. In: PRÓ-ENSINO: MOSTRA ANUAL DE ATIVIDADES DE ENSINO DA UEL. **Anais** [...]. Londrina: II Pró-ensino: mostra anual de atividades de ensino da UEL, p. 112, 17 nov. 2020. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1377/1258>. Acesso em: 19. fev.2021.

MARTINS, S. E. S. de O. et al. Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da UNESP. In: MELLO, F. R. L. V.; GUERRA, Ê. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (ORG.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 202-214.

NERY, Ê. S. S.; SILVA, J. A.; SOUZA, A. M. Programa de tutoria especial: uma experiência singular na inclusão de uma estudante com necessidades educacionais especiais na pós-graduação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE. **Anais** [...]. Porto, Portugal, 2019. Disponível em: <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/EDU2019/paper/view/9796>. Acesso em: 13 jun.2022.

PARANÁ. **Lei 20443 de 17 de Dezembro de 2020**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=243728&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.5.2021.9.31.32.36>. Acesso em: 10



jun. 2022.

PARANÁ. **Lei 18419 de 7 de Janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. 2015. Disponível em:

http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=46249&tplei=0&tipo=L. Acesso em: 10 jun.2022.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. 2009. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>. Acesso em: 10 jun.2022.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10331>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RIBEIRO, K. et al. Atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina: relato de experiência. *In*: MELLO, D. E. de; FRANCO, S. A. P. (ORG.). **Educação superior: cenários e perspectiva.** Londrina: CEMAD/UUEL , 2016. p. 302-312.

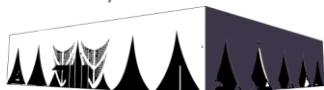
RODRIGUERO, C. R. B.; GALUCH, M. T. B.; SILVA, T. dos S. A. da. Educação inclusiva no ensino superior e a monitoria especial: da legalidade à educação para sensibilidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3962>. Acesso em jun. 2022. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº 70/ 2002.** Londrina: Conselho Universitário, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CU/CA N. 79/2021.** Disponível em:

http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_79_21.pdf . Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Guia para monitor de aluno PCD.** Belém: UFPA, 2018. Disponível em:



<https://saest.ufpa.br/DIRETORIO/DOCUMENTOS/coaccess/modeloRequerimento/guia.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.

Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006. Cria o Programa de Tutoria Especial no Âmbito da UEPB. 2006. Disponível em:

https://proreitorias.uepb.edu.br/proex/download/resolucoes_e_editais/13-2006-CRIA-O-PROGRAMA-DE-TUTORIA-ESPECIAL.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

VIEIRA; G. C.; CARVALHO, P. S. de; RABELO, L. C. C. Políticas públicas: a importância da monitoria para inclusão acadêmica e a acessibilidade na Unifesspa. *In*: III CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CPEE).

Anais [...]. Marabú, nov. 2016. Disponível em:

https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/POLITICAS_PBLICAS_A_IMPORTNCIA.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

Recebido em: 20-07-2022

Aceito em: 25-08-2022

